

La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques
Training in Organizations : Putting Psychosociological and Ergonomic Approaches into Perspective
La formación en organización : puesta en perspectiva de los enfoques psicosociológicos y ergonómicos

Daniel Faulx et Lucie Petit

Volume 65, numéro 3, été 2010

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/044891ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/044891ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département des relations industrielles de l'Université Laval

ISSN

0034-379X (imprimé)
1703-8138 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Faulx, D. & Petit, L. (2010). La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 65(3), 447–469. <https://doi.org/10.7202/044891ar>

Résumé de l'article

Face aux nouveaux défis que constituent la globalisation, les évolutions technologiques et les évolutions démographiques, la formation revêt aujourd'hui une importance cruciale dans le développement de la ressource humaine en organisation. Ce domaine est actuellement dominé, tant du point de vue scientifique que de celui des pratiques, par deux grands courants : le courant psychosociologique et le courant ergonomique. Si l'apport de l'un comme de l'autre est incontestable, on constate une grande méconnaissance entre ces deux courants, ainsi que l'absence d'un dialogue et d'une mise en perspective scientifique. Cette contribution propose d'initier cette démarche, à la fois dans l'optique de développer les pratiques des formateurs – qu'il s'agisse de professionnels de la formation ou de personnes appelées à jouer ce rôle ponctuellement dans leur carrière –, mais aussi d'aider les commanditaires de formation à mieux orienter leurs choix de formation grâce à une meilleure compréhension des deux approches.

De cette mise en perspective réalisée à partir tant des travaux historiques que des recherches les plus récentes, il ressort d'abord plusieurs points communs. (1) Une volonté de développer de nouveaux modes d'apprentissage, nourris par des recherches scientifiques, et qui rompent avec les approches scolaires. (2) Un lien fort établi entre théorie et action, avec des pratiques qui articulent la pratique et la connaissance, l'intervention sur l'organisation et l'apprentissage individuel. (3) Une vision de l'apprentissage comme résultant de l'action combinée avec la réflexion sur l'action.

En contraste avec ces fondements communs, plusieurs points de divergences se prêtant à de fructueux échanges sont identifiés. (1) Un ancrage prioritaire sur le groupe pour les approches psychosociologiques, sur le travail pour les approches ergonomiques. (2) Une centration sur les aspects plutôt fonctionnels et spécifiques du travail pour l'approche ergonomique, plutôt sur les aspects relationnels et transversaux pour l'approche psychosociologique. (3) Quatre points sur lesquels des échanges de techniques seraient profitables. (4) Une controverse sur la question du lien – nécessaire ou non – entre travail et formation. En prenant acte de la complémentarité des deux approches (à la fois compatibles et différentes), il apparaît utile d'entreprendre un dialogue tant dans une optique de lisibilité des pratiques de formation en organisation que d'efficacité. Un tel constat invite donc les formateurs à intensifier leurs échanges, et les commanditaires à mobiliser les apports conjoints des deux approches afin de développer au mieux les ressources humaines de leurs organisations.

Tous droits réservés © Département des relations industrielles de l'Université Laval, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques

Daniel Faulx et Lucie Petit

Dans les organisations actuelles, la formation revêt une importance cruciale. Deux grands courants semblent dominer ce champ : le courant psychosociologique et le courant ergonomique. Cette contribution propose une mise en perspective comparative et critique des deux courants. L'enjeu est double : développer les pratiques des formateurs – qu'il s'agisse de professionnels de la formation ou de personnes appelées à jouer ce rôle ponctuellement dans leur carrière –, et aider les commanditaires et bénéficiaires de formation à mieux orienter leurs choix de formation grâce à une meilleure compréhension des deux approches. De cette mise en perspective réalisée à partir tant des travaux historiques que des recherches les plus récentes, il ressort tant des points communs que des divergences. Ceux-ci fondent la nécessité de mobiliser conjointement ces deux courants pour développer les ressources humaines en organisations.

MOTS-CLÉS : compétences, développement des ressources humaines, dynamique des groupes, formation, ergonomie, psychosociologie

Introduction

La formation en entreprise se trouve aujourd'hui au cœur d'enjeux économiques et sociaux considérables (Voisin, 2004), et constitue l'une des principales réponses aux défis actuels de la gestion des ressources humaines : mondialisation, changements technologiques et vieillissement démographique notamment (Igalens, 2004). Considérée depuis une quinzaine d'années comme un enjeu stratégique majeur pour les organisations (Bourgeois, 1991), on attend d'elle qu'elle contribue à l'accroissement de la productivité et de la qualité (Palazzeschi, 2004). Il apparaît donc essentiel que formateurs comme commanditaires de la formation en organisation identifient de quelle manière et avec quels cadres méthodologiques et conceptuels elle entend y parvenir, et plus spécifiquement qu'ils soient en mesure de reconnaître, distinguer et mettre en perspective les deux courants principaux qui structurent ce domaine de recherche et d'action : les approches psychosociologiques (Maisonneuve, 2005) et les approches ergonomiques (Falzon et Teiger, 2004).

Daniel Faulx est chargé de cours, post-doctorant à l'Université des sciences et technologies de Lille-1, responsable de l'Unité d'apprentissage et de formation continue des adultes, Université de Liège, Liège, Belgique (Daniel.Faulx@ulg.ac.be).

Lucie Petit est enseignante associée, Département des sciences de l'éducation formation des adultes de l'Institut CUEEP, Université Lille-1, Lille, France (Luciepetit@univ-lille1.fr).

En effet, tant dans une optique de qualité que de lisibilité des pratiques formatives en organisation, il est nécessaire de permettre, d'une part, de mieux situer ce que chacune de ces approches peut apporter au développement des ressources humaines en organisation et, d'autre part, de stimuler un échange réflexif entre les praticiens et chercheurs de ces deux approches. Cette démarche, qui n'a jamais été entreprise et que nous proposons d'initier ici, s'adresse particulièrement à deux types d'acteurs de terrain :

- Pour les personnes qui dispensent les formations en organisations, de manière occasionnelle ou non, elle vise à stimuler un apport réciproque de cadres conceptuels, de méthodologies et d'outils qui pourrait augmenter la variété et l'efficacité de leurs actions. À l'heure où la « fonction formateur » (Allouche-Benyaoun et Pariat, 1993) nécessite la mobilisation de compétences complexes que ce soit dans le domaine de la gestion des groupes, traditionnellement associé à la psychosociologie, ou dans celui de l'analyse du travail, incontournable dans les approches ergonomiques (Faulx, sous presse), une telle démarche apparaît hautement profitable pour le développement des pratiques.
- D'autre part, elle vise à aider les commanditaires de formations à mieux appréhender les spécificités méthodologiques et conceptuelles des deux cadres de référence, leur permettant ainsi d'opérer des choix stratégiques de formation plus éclairés et adaptés aux besoins organisationnels.

Il est impossible de limiter aujourd'hui la formation à une méthodologie ou une modalité d'application particulière (Noyé et Piveteau, 2002). Dans leurs travaux sur la formation au sein des entreprises québécoises, Bélanger, Larivière et Voyer (2004) et Bernier (1999) montrent bien la variété des pratiques actuelles en la matière : sessions en groupe, coaching, parrainage, compagnonnage, apprentissage « sur machine », alternance, travail en doublon, tutorat, mentorat, communautés de pratiques, etc., auxquelles on peut encore ajouter toutes les formes de plus en plus répandues de formations non présentielles (Bélanger et Robitaille, 2008). Étant donné cette extrême diversité méthodologique, nous avons choisi de nous référer à une modalité de formation particulièrement répandue, et qui constitue la norme dans les pratiques de développement des compétences, à savoir la formation en groupe (Jobert, 2003).

Cadrage général : deux courants

Historiquement, l'émergence de ces deux courants date d'une soixantaine d'années. En effet, bien que la pratique de la formation dans les organisations soit très ancienne, sa structuration en champ de recherche, d'intervention et d'action s'est constituée essentiellement au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (Mucchielli, 2006) – exception faite de quelques travaux précurseurs comme ceux de Lindeman (1926) –, période au cours de laquelle sont apparues les premières tentatives d'intégrer concepts, notions et résultats de recherche dans le domaine (Knowles, 1990).

D'une part, dans la lignée des travaux de Lewin (Faucheux, 1959 ; Lewin, 1945 ; Michelot, 2003), la psychosociologie, dans la période 1940-1950 et de manière accrue depuis les années 60 (Tilman et Grootaers, 2006), a fourni un ensemble de cadres de références, de pratiques, d'éléments idéologiques et de positionnements épistémologiques qui marquent encore aujourd'hui fortement les pratiques quotidiennes de l'ensemble des formateurs d'adultes (Jobert, 2003), et ont largement pénétré le milieu organisationnel au cours des quarante dernières années (Goguelin *et al.*, 1971 ; Maisonneuve, 2005). D'autre part, l'ergonomie, dans la suite des travaux d'Ombredane et Faverge (1955), De Montmollin (1974) et Leplat (1997) notamment, est devenue une référence majeure pour la recherche en formation depuis les années 80 (Clot *et al.*, 2005), et occupe une place incontournable dans les pratiques formatives en organisation aujourd'hui (Parage, 2008), dotant également les formateurs de cadres méthodologiques, épistémologiques et théoriques qui leur ont permis de rapprocher la formation du monde du travail et des organisations (Oly et Parage, 2008).

Or, ces deux cadres de pensée et d'action se parlent peu, pour ne pas dire pas du tout. Plusieurs symptômes attestent de leur ignorance réciproque. Tout d'abord, les lieux de publications sont cloisonnés : les travaux théoriques et empiriques sur la formation des adultes d'inspiration psychosociologique sont publiés dans des revues comme les *Cahiers internationaux de psychologie sociale* (Delhez, 1999 ; Faulx et Delvaux, 2007 ; Patin, 2005) alors que les travaux situés dans le courant ergonomique sont publiés, par exemple, dans *Relations industrielles / Industrial Relations* (Bellemare *et al.*, 2001 ; Fournier, 2005 ; Montreuil et Bellemare, 2001, St-Vincent, Lortie et Chicoine, 2001). Les études qui s'appuient sur les deux courants sont rares – exception notable, l'article de Clot (2006) qui aborde les liens entre clinique du travail et psychosociologie clinique –, et les ouvrages de référence eux-mêmes n'échappent pas à ce clivage. À titre d'exemple, on notera l'absence de concepts-clés issus de « l'autre approche » dans deux ouvrages majeurs de synthèse : dans l'index du *Vocabulaire de psychosociologie* (Barus-Michel, Enriquez et Lévy, 2003), aucune entrée à *activité*, à *analyse de l'activité*, à *ergonomie* ; dans le *Traité des sciences et des techniques de la formation* (Carré et Caspar, 2004), aucune entrée à *dynamique des groupes*, à *animation de groupes*, à *psychosociologie*. Enfin, les centres de formation de formateurs et les pratiques des formateurs eux-mêmes semblent épouser cette dualité.

Pour entreprendre cette mise en perspective entre approche ergonomique et approche psychosociologique de la formation, nous identifierons d'abord les points de convergences, qui attestent de préoccupations communes, puis les objets d'échange (de rapprochement, de confrontation, de conflit, de débat), en nous basant à la fois sur les travaux historiques qui fondent l'identité des courants et sur les recherches les plus récentes qui en portent les développements actuels.

Points de convergences

Une volonté commune de développer de nouveaux modes d'apprentissage

Le premier point commun qui relie l'approche psychosociologique et l'approche ergonomique de la formation en organisation est que l'une et l'autre ont développé un discours, des théories, des recherches et des outils orientés vers la formation des adultes à partir de disciplines dont ce n'était pas nécessairement le projet *princeps*. Ainsi, du côté de la psychosociologie, il existe un grand nombre de disciplines (psychologie sociale, dynamique des groupes, animatique des groupes, psychologie des interactions sociales et sociocognitives, psychosociologie clinique...) dont les développements ont donné lieu à des applications dans le domaine de la formation. Du côté de l'ergonomie centrée sur l'activité, on compte aussi une variété d'approches (psychologie ergonomique, ergonomie cognitive, clinique de l'activité, cours d'action...) qui ont donné lieu à des indications sur la manière de créer des ingénieries de formation efficaces et pertinentes.

Il s'agit donc de courants qui, au départ, ne se constituent pas comme des approches pédagogiques au sens strict, mais au sein desquels les préoccupations relatives à l'apprentissage des adultes sont présentes depuis assez longtemps. Ainsi, dès les années 40, les travaux de Lewin se sont penchés sur les mécanismes de l'apprentissage humain, sous l'appellation de « rééducation » (Lewin, 1945) et, du côté de l'ergonomie, Ombredane et Favergé (1955) se sont intéressés de près, dans leur ouvrage sur l'analyse du travail, aux questions de formation. Très vite, à partir de l'un et l'autre courant, se sont développées des pratiques et théories pédagogiques visant les adultes en milieu organisationnel, dont les plus emblématiques sont, pour les psychosociologues, les *pédagogies de groupe* (Meirieu, 1987). Pour les ergonomes, plusieurs approches existent. Nous en citerons deux : d'une part, la *didactique professionnelle* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) articule, dans une approche néopiagétienne, les apports de l'ergonomie cognitive et de la didactique des disciplines ; d'autre part, l'approche se réclamant du *cours d'action* (Theureau, 1992) vise la conception de formations indexées à l'activité réelle tout en appréhendant l'activité humaine selon le paradigme de l'*enaction* (Fournier, 2004; Leblanc *et al.*, 2008).

Cette volonté d'appliquer des approches scientifiques aux questions de formation ne constitue pas le seul aspect de ce socle commun. Les démarches pédagogiques et formatives issues des deux approches se sont bâties sur un principe d'opposition (Touraine, 1983) similaire : la remise en question du modèle scolaire. Ainsi, du côté de la psychosociologie, la figure de l'animateur se constitue en rupture avec les pédagogies traditionnelles (Jobert, 2003), débouchant sur plusieurs courants pédagogiques dont le point commun est la perspective d'une action libératrice par des pédagogies de l'expérimentation ou de l'expérientiation (Tilman et Grootaers, 2006). Du côté de l'ergonomie, la conception éthique et épistémologique se différencie également du modèle scolaire traditionnel en proposant la figure de l'intervenant ou de l'intervenant-formateur, qui se conçoit comme un expert parmi d'autres, coopérant avec les apprenants en tant que coproducteur de connaissances, dans une démarche

de co-construction sociale (Teiger et Lacomblez, 2005). Le courant, et l'expression même, d'« ergonomie participative », qui mêle recherche-action et formation (St-Vincent, Lortie et Chicoine, 2001) en est un exemple particulièrement parlant.

De cette prise de distance avec le système scolaire, il résulte dans les deux cas des postulats éthiques, méthodologiques et épistémologiques qui conduisent à un nouveau rapport au savoir et au pouvoir. Quand les psychosociologues concluent à l'« incomplétude des savoirs théoriques » et à la nécessité de construire des savoirs par la pratique (De Visscher, 2001) et que les ergonomes distinguent connaissances théoriques et connaissances pour l'action (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007) et affirment la place importante des savoirs construits dans l'action (Pastré, 2007), ils se rejoignent sur un point : la théorie enseignée du haut vers le bas du *magister* omniscient à l'élève naïf ne convient pas aux adultes, spécifiquement dans le champ de l'organisation. En reconnaissant la place de la co-construction dans l'apprentissage, l'importance des représentations des apprenants, la nécessité de l'implication de l'adulte dans son apprentissage, en valorisant l'autonomie de l'apprenant, ou encore en militant pour la reconnaissance de l'expertise ouvrière, formateurs psychosociologues et formateurs ergonomes ont les uns et les autres contribué à donner une place importante aux formés dans le processus formatif. Ils sont en cela les héritiers communs de Lindeman qui, dès 1926, prônait que l'éducation des adultes place au centre de ses préoccupations les besoins, les centres d'intérêts et l'expérience des apprenants, à l'inverse de l'école qui, disait-il, considère les élèves comme des éléments secondaires par rapport aux programmes et aux enseignants.

Le lien entre théorie et action

Un second élément qui rapproche la vision psychosociologique et la vision ergonomique est la liaison entre la connaissance, d'une part, et le changement de l'organisation et du travail d'autre part. Les deux courants se revendiquent d'une épistémologie à la fois compréhensive et transformationnelle. Ainsi, pour Clot, *toute analyse de l'activité est une transformation de cette activité qui en fait reculer l'horizon* (Clot et al., 2005 : 154). De manière plus générale, l'enjeu de l'approche ergonomique est de comprendre le travail pour le transformer (Guérin, Laville et Daniellou, 1997). Les approches ergonomiques de la formation lient ainsi explicitement les aspects d'analyse, d'intervention et de formation (Teiger et Lacomblez, 2005 ; Bellemare et al., 2001).

Les psychosociologues tissent également un lien fort entre compréhension et action, même si l'objet de la transformation porte généralement davantage sur les personnes et sur les relations qui se tissent dans l'organisation que sur le travail lui-même. Il faut rappeler à ce sujet que Lewin n'est pas seulement l'inventeur de la dynamique des groupes moderne, il est aussi un des créateurs de la recherche-action, et défendait donc la double liaison entre la connaissance et l'action (Michelot, 2003 ; Hess, 1981). Si l'on admet que la gestion et l'animation des groupes est un des éléments fondamentaux de l'approche psychosociologique en formation (Maisonneuve, 2005), on rappellera également que depuis ses débuts, l'expression « dynamique des groupes » recouvre un double sens (Faulx, 2008) : d'une part, elle désigne l'ensemble des recherches portant sur les phénomènes groupaux et, d'autre

part, elle rend compte de pratiques et instruments de formation développés au sein du groupe « restreint ». La connaissance et l'action, mais aussi l'apprentissage individuel et la transformation de l'organisation sont donc, dans ces deux courants, indissociables.

Une liaison entre action, réflexion sur l'action et apprentissage

Un troisième trait commun tient dans la manière dont ces deux approches opèrent un lien entre l'apprentissage et l'action (ou l'activité). Chacune le dit à sa manière : pour Karolewicz (1998), l'homme est un être empirique : il apprend en faisant. Pour Fournier (2004), l'apprentissage est indissociable de l'activité et l'activité indissociable de l'apprentissage.

Plus spécifiquement, on peut tracer plusieurs convergences. Tout d'abord, les deux approches reconnaissent une place centrale à l'expérience. C'est pourquoi elles ont l'une comme l'autre développé des méthodes de formation qui, si elles empruntent des voies méthodologiques différentes, prennent acte de l'expérience professionnelle des participants, l'utilisent, la sollicitent et l'intègrent dans les dispositifs. Du côté de la psychosociologie, des pratiques comme les groupes de paroles (Quadéri, 2004), les communautés de pratiques (Noyé et Piveteau, 2002), l'analyse clinique des conduites professionnelles en groupe (Vidal, 2006), les expériences structurées en groupe (Delhez, 1999), les trames expérimentées (De Visscher, 2004) mobilisent l'expérience des participants en situation réelle ou simulée pour générer de l'apprentissage. Du côté ergonomique, l'analyse des pratiques professionnelles (Doyle, 1990 ; Blanchard-Laville et Fablet, 2000), la didactique professionnelle (Pastré, 2007), l'approche *enactive* (Leblanc et al., 2008), l'analyse réflexive collective de l'activité (Gonzalez, 2005) ou encore les nombreuses applications de l'analyse de l'activité à l'ingénierie de formation mobilisent elles aussi l'expérience des apprenants pour construire et mettre en œuvre les dispositifs de formation.

Ensuite, il existe une conviction commune selon laquelle l'apprentissage découle de la mise en lien entre l'action et la réflexion sur l'action. Sur ce point, les deux courants partagent une filiation commune avec les travaux de Dewey (Bourgeois, 2007), qui est l'un des premiers à démontrer que l'expérience joue un rôle important dans la construction des savoirs (Liétard, 2002), mais aussi avec ceux d'Argyris et Schön (Argyris et Schön, 1974 ; Argyris, 1995) qui sont à la fois repris en didactique professionnelle (Buyse, sous presse) et en psychosociologie de l'apprentissage (De Visscher, 2001). Les deux approches considèrent ainsi qu'apprendre passe non seulement par l'activité (ou l'action), mais également par la réflexion sur cette action (ou activité). Comme l'ont montré Samurçay et Rabardel (2004), l'activité humaine est à la fois productive, en ce sens qu'elle provoque des transformations sur le monde matériel, social et symbolique, mais également constructive, en ce sens qu'elle provoque des transformations sur les personnes, c'est-à-dire finalement des apprentissages. Cette idée, cruciale dans le courant ergonomique, rencontre les théories de l'apprentissage expérientiel, un concept introduit par Rogers (1969) et qui marque fortement les pratiques psychosociologiques qui en sont largement héritières

(Jobert, 2003). Méthodologiquement, cela se transcrit dans des pratiques différentes, mais finalement comparables sur un plan épistémologique. Les psychosociologues insistent sur l'importance de la phase de débriefing (Baiwir et Delhez, 1979 ; Chamberland et Provost, 1996 ; Delhez, 1999 ; Piskurich, Bekschi et Hall, 2000) ou d'élucidation collective (De Visscher, 2004 ; Faulx et Delvaux, 2007), au cours de laquelle le formateur aide le groupe à faire émerger les éléments essentiels d'apprentissage, et applicables en contexte organisationnel, qui peuvent être retirés de l'expérience. Du côté des approches ergonomiques, Pastré (2005a) insiste sur l'importance de l'analyse réflexive après l'action. Pour lui, on apprend au moins autant en revenant de manière rétrospective sur son action qu'en en observant les effets, d'où l'importance cruciale des activités de débriefing et d'autoconfrontation.

Les deux approches partagent également la volonté de préserver des traces de l'activité des apprenants. Selon Pastré (2005a), pour procéder à cette analyse réflexive rétrospective, il faut disposer de traces autres que des souvenirs. Les psychosociologues et dynamiciens de groupe le rejoignent lorsqu'ils utilisent des grilles d'observation collectées par des participants ou le formateur à des fins d'apprentissage (Landry, 2008).

Enfin, pour conclure ce point sur la liaison entre expérience, action, apprentissage et réflexion sur l'action, on ajoutera que les deux approches sont convaincues que l'activité constructive d'apprentissage consécutive à l'action nécessite de faire intervenir un processus social. Cet échange en groupe étant au cœur de la méthodologie des trames expérimentées en groupe (De Visscher, 2004), on ne sera pas surpris de la trouver du côté des approches psychosociologiques. Mais elle est également présente chez les ergonomes de la formation. Pour Pastré (2005a), il est pratiquement impossible de procéder seul à l'analyse de son activité. L'autre joue donc un rôle de médiateur fondamental dans le processus d'apprentissage, y compris sur soi, et le processus social entre les partenaires – qu'il s'agisse du duo formateur/tuteur – apprenant (Kunégel, 2005 ; Zeitler et Berquerioux, 2008) ou de deux personnes engagées dans un processus de formation, comme par exemple un futur formateur et un futur professionnel (Beckers, sous presse) – va constituer un élément déterminant de celui-ci.

Les apports possibles : objets de divergences et d'échanges

Dans cette section, après avoir identifié un point majeur d'apport de chaque courant, nous nous penchons sur trois questions qui se prêtent à des échanges de points de vue, de techniques ou de concepts.

Deux ancrages

L'ancrage groupal : l'apport de la psychosociologie

Du côté des apports des psychosociologues, incontestablement, la compréhension du groupe – sa dynamique, sa gestion et sa contribution à l'apprentissage, son importance dans le travail –, constitue un point d'apport essentiel à la formation en organisation (Abric *et al.*, 1999). Pour les psychosociologues de la formation, le groupe n'est pas simplement un contexte dans lequel le formateur travaille, c'est

un outil d'apprentissage. L'énergie du groupe doit être captée pour devenir motrice de la formation (Mucchielli, 2006). Dans la méthode des expériences structurées, c'est par le travail réflexif du groupe sur leur activité (groupale et individuelle) que les participants vont être en mesure de faire des apprentissages (Delhez, 1999). Le groupe est vu par les psychosociologues non comme une contingence ou un contexte d'apprentissage mais comme moyen indispensable de cet apprentissage, et parfois, dans le cadre des exercices structurés en dynamique des groupes, comme l'objet même de l'apprentissage. Le travail en équipe, la gestion des groupes, le leadership constituent ainsi des objets privilégiés. Il existe en la matière une quantité énorme de situations d'apprentissages en groupe dans les huit volumes de Pfeiffer et Jones (1983), ainsi que dans chacun des numéros des *Cahiers internationaux de psychologie sociale* des trente dernières années.

De manière plus large, les psychosociologues ont montré la nécessité, pour que l'apprentissage ait lieu, d'une dynamique groupale favorable à celui-ci. S'il s'agit plutôt d'une intuition lors des premières applications, ce postulat se verra confirmé par les travaux sur le conflit sociocognitif (Perret-Clermont, 1996). Les tenants de ce courant considèrent que, le groupe étant le médium de l'apprentissage, le formateur doit être capable de décoder sa dynamique à la fois pour proposer des situations d'apprentissage adéquates et pour en tirer profit, en se basant notamment sur les stades d'évolution ou de maturité du groupe (Saint-Arnaud, 1978 ; Tuckman, 1965) et l'identification des processus d'affection, de travail et de pouvoir (Landry, 2008). Il pourra ainsi également sélectionner les situations miniatures qui permettent l'apprentissage. On entre ici dans le domaine de l'animatique des groupes, ou science-action de l'animation (Faulx, 2008), un domaine porteur de riches informations sur la manière d'animer un groupe (que ce soit dans la conception initiale : supports pédagogiques, expériences structurées, ou dans la conception en cours d'usage : attitudes à adopter, manières de réguler les échanges, etc.) (Delhez, 1999 ; De Visscher, 2001 ; Faulx et Delvaux, 2007).

Enfin, la pratique de l'élucidation collective ou du débriefing (De Visscher, 2004), cœur de l'activité d'animation des groupes (Delhez, 1999), constitue une spécificité des approches groupales qui mérite toute l'attention : elle permet à l'animateur d'organiser une réflexion métacognitive en groupe (Bourgeois et Nizet, 1997), aidant les participants à dégager des apprentissages utilisables dans leur vie professionnelle et personnelle (Chamberland et Provost, 1996). Elle suppose la mise en place d'attitudes spécifiques d'animation qui feront en sorte que le groupe et ses membres pourront être efficacement accompagnés dans leur démarche d'apprentissage (Delhez, 1999 ; De Visscher, 2001). Le groupe constituant l'unité de base en formation (Jobert, 2003), ces techniques et disciplines constituent des apports considérables pour l'ensemble des formateurs et gestionnaires d'équipes.

L'ancrage dans le travail : l'apport de l'ergonomie

Du côté des approches ergonomiques, un apport fondamental réside certainement dans les manières d'approcher, d'observer, de comprendre et d'utiliser le travail en lien avec l'ingénierie de formation. On peut le résumer à partir du postulat « simple et

fort » de la didactique professionnelle : la qualité du dispositif de formation sera fonction de la qualité de l'analyse du travail (Pastré, 2005a). L'apport n'est pas seulement méthodologique, avec la diversité des techniques d'analyse du travail qui ont été mises au point par les ergonomes (voir ci-après), mais aussi conceptuel. De nombreuses ressources conceptuelles permettent ainsi de représenter l'organisation des connaissances et les modèles mentaux qui président à l'action des individus (Vidal-Gomel et Rogalski, 2007). Les notions de concepts en acte (Vergnaud, 1996), de schème (Rabardel, 1995 ; Vergnaud, 1985), de concepts pragmatiques (Pastré et Samurçay, 1995 ; Vidal-Gomel et Rogalski, 2007), de représentations pour l'action (Weill Fassina, Rabardel et Dubois, 1993) permettent ainsi de figurer finement l'organisation des représentations des apprenants, la manière dont ils recueillent et traitent l'information, les indices pertinents qu'ils trouvent dans la réalité, la manière dont ils conçoivent leur action, la mettent en œuvre, l'évaluent et finalement en tirent des apprentissages. Particulièrement utile pour la formation de professionnels évoluant dans des métiers complexes et techniques confrontés à des environnements mouvants (Pastré et Samurçay, 1995 ; Vidal-Gomel et Rogalski, 2007), les concepts pragmatiques s'avèrent une notion parlante pour interpréter et comprendre également les actions des apprenants dans divers contextes relationnels (management, délégation, gestion de groupes...) qui constituent le centre de préoccupations des psychosociologues. Ces concepts pragmatiques conceptualisent l'objet de l'action, quelle que soit sa nature, et guident à ce titre à la fois la prise d'information sur l'objet et les moyens d'actions. Ils permettent aux personnes d'accéder à une vision simplifiée et opérante d'une réalité complexe. Pouvoir modéliser et représenter ces concepts pragmatiques offre donc une occasion précieuse de favoriser la réflexivité, attitude essentielle pour toute démarche formative intégrant la complexité (Buisse, sous presse).

La double dimension du travail

À côté de cet apport réciproque, un premier objet d'échange fondamental réside dans les rapports entre les aspects techniques et psycho-socio-relationnels du travail. Pour la psychologie des organisations, le travail contient des aspects que l'on peut qualifier de fonctionnels ou opératoires (les tâches à réaliser) et des aspects relationnels, psychosociaux (les relations humaines qui entourent ces aspects fonctionnels) (Karnas, 2006). Ainsi, on peut considérer que l'activité humaine comprend une part d'interaction avec un environnement matériel (outils, systèmes opérationnels, matière à transformer...) et un environnement psychosocial (collègues, managers, bénéficiaires, clients...).

L'importance relative de ces deux dimensions peut être variable : certains métiers techniques solitaires sont dominés par des aspects opératoires, d'autres exigent une interaction permanente avec des collègues, des clients, des usagers. Dans les métiers de la relation humaine (Beckers, sous presse), les aspects psychosociaux font en outre partie des aspects fonctionnels, puisque l'objet du travail est la transformation humaine. Le degré de relation à des systèmes techniques et

humains, dans le cadre des tâches elles-mêmes ou dans leur contexte, est donc extrêmement variable.

Sur ce point, les deux approches offrent des ressources différentes aux organisations. D'un côté, les approches psychosociales ont développé toute une approche formative de la relation humaine. L'ouvrage de Maisonneuve (2005), dont l'ambition est de faire le bilan de trente années d'apport de la psychosociologie à la formation, montre qu'elle s'avère particulièrement utile à ceux qui, dans l'exercice de leur métier, ont besoin d'appréhender les processus socio-affectifs et socio-opératoires. De l'autre côté, les approches ergonomiques ont développé des outils techniques et conceptuels permettant l'élaboration d'ingénieries de formation qui tiennent compte d'une analyse fine du travail. Les applications aux travaux techniques sont considérables et extrêmement foisonnantes et tout ce courant a contribué à montrer la part de conceptualisation souvent négligée que contient, notamment, le travail manuel (Clot *et al.*, 2005). Cela a abouti à une diversité de méthodes et techniques qui permettent de passer de l'analyse du travail à l'ingénierie de formation. Il faut toutefois intégrer des nuances importantes : les psychosociologues s'intéressent aux dimensions manuelles et opérationnelles du travail *via* le travail des groupes de développement de projets qui concernent des objets techniques et technologiques (Leroy, 1993) ; tout comme on compte des expériences sur des savoir-être psychosociaux et les métiers qui mettent en relation des humains avec d'autres humains (Mayen, 1999 ; Pastré, 2005a) dans le domaine ergonomique, par exemple la négociation (Clot *et al.*, 2005), la conduite d'entretiens de face à face (Michel et Allemand, 2008), les compétences de directeurs de maisons médicales (Coulet et Chauvigné, 2005), de conseillers vendeurs (Parage et Kerverdo, 2008) ou d'enseignants (Leblanc *et al.*, 2008). Mais il est incontestable que certains secteurs d'activité n'ont que peu été abordés par l'analyse de l'activité et la didactique professionnelle (Pastré, 2005a), pendant que d'autres, spécifiquement les travaux manuels, sont restés étrangers à l'approche psychosociologique. Tout travail comportant à la fois des aspects psychorelationnels et des aspects techniques, entendus au sens large, il paraît évident que les apports des deux approches devraient s'avérer complémentaires.

Un échange d'outils et de techniques

Ayant montré dans les lignes qui précèdent à quel point les deux courants se rejoignent sur les théories de l'apprentissage, la vision de la construction des connaissances et l'importance de l'action dans cette construction, il y a fort à parier que les outils utilisés par les uns et les autres peuvent s'échanger, s'adapter mutuellement, voire être mobilisés ensemble. On peut ainsi plaider pour un échange technique et méthodologique sur des outils d'apprentissage, et cela dans plusieurs directions. Nous en retiendrons quatre.

- Les deux approches, à leur manière, construisent des simulateurs de la réalité, notamment lorsque l'objet de la formation est trop complexe à recréer, éthiquement problématique, ou impossible méthodologiquement. Entre les simulateurs techniques créés par les ergonomes (Pastré, 2005b) et les simulateurs

psychorelationnels des psychosociologues (jeux de rôles (Patin, 2005), trames expérimentées (De Visscher, 2004), mises en situations (Pfeiffer et Jones, 1983), nombre d'échanges sont possibles. On pourrait également mobiliser conjointement des outils de type simulateurs et de type jeu de rôle pour certaines tâches organisationnelles. La recherche récente de Michel et Allemand (2008) sur l'apprentissage de la conduite d'entretien ouvre la voie d'une telle approche.

- Les deux approches sont soucieuses de créer des techniques pour garder des traces de l'activité du sujet dans des situations pouvant se prêter à l'apprentissage, et des façons de construire du savoir à partir de ces traces. Les expériences structurées et grilles d'observation de groupe des psychosociologues, et les différentes techniques d'autoconfrontation (Theureau, 1992), d'interconfrontation (Leclercq, 2005), d'instruction au sosie (Clot, 2008), de débriefing (Pastré, 2005a, 2005b), etc., des ergonomes constituent des ressources à mobiliser en la matière.
- Les deux approches sont à la recherche d'outils et de méthodes pouvant supporter le processus social d'apprentissage. Les ergonomes auraient avantage à s'intéresser aux principes de l'animation des groupes qui permettent des échanges sur l'expérience entre des participants, les psychosociologues devraient regarder de plus près comment se déroule le processus social dans le cadre, par exemple, des interconfrontations ou de la relation de tutorat.
- Les deux approches font usage de la vidéo (les ergonomes par différentes techniques pour filmer le travail, les psychosociologues à travers les activités d'autoscopie). Les traitements qui en ressortent sont en revanche assez différents. Ces deux manières de faire se prêtent donc également à des échanges et des mobilisations conjointes.

Le lien entre travail et formation : des stratégies contrastées mais compatibles ?

Enfin, la nature du lien entre le travail et la formation constitue un point de divergence important entre les deux approches, révélateur de manières contrastées de considérer les relations industrielles, et débouchant sur des apports différents au développement des compétences en organisations.

Historiquement, cette question des liens entre travail et formation prolonge une dualité d'enjeux présente depuis le XIX^e siècle en formation des adultes (Mucchielli, 2006) : les enjeux d'éducation populaire, d'une part, et les enjeux de formation professionnelle, d'autre part.

D'une part, la vision psychosociologique de la formation est liée depuis ses débuts au développement d'un idéal démocratique, d'une valeur accordée à la participation, à la cohésion et à la justice sociale ainsi qu'au développement de l'individu (De Visscher, 2001). L'humanisme rogéien, forte source d'inspiration des formateurs psychosociologues (Jobert, 2003) s'inscrit également dans cette vision des choses. L'approche psychosociologique est donc l'héritière de ce courant d'éducation populaire, et historiquement, les psychosociologues ont toujours

revendiqué une certaine mise à distance du contexte du travail, y compris dans le cadre de la formation professionnelle, avec l'affirmation forte que la formation doit contribuer autant à susciter l'adaptation que la créativité voire la contestation (Lapassade, 1971). Pédagogiquement, l'apprentissage se veut relativement décontextualisé et transversal. Il est vrai que les objets de cet apprentissage, généralement liés au psychorelationnel, se prêtent particulièrement bien à une approche moins directement en prise avec le contexte du travail. Les compétences relationnelles ou groupales peuvent en effet plus aisément s'appliquer dans divers contextes que certains gestes opératoires liés à une activité particulière. Dans le courant psychosociologique, les méthodes sont donc davantage analogiques que directement connectées à l'objet d'application : le principe de déstructuration-restructuration (De Visscher, 2001), ou celui de décristallisation (Lewin, 1945), reposent en effet sur le postulat d'une certaine distance entre la procédure d'apprentissage et l'environnement d'application. Le refus des solutions toutes faites est affirmé ainsi que l'importance de la créativité (Mucchielli, 2006), le formateur visant plutôt à travailler sur ce qui va amener le changement de comportement (les représentations, les concepts, les attitudes...) que sur le changement de comportement lui-même, qui reste aux mains du formé (Delhez, 1999). Cela n'empêche en rien que le transfert sur le terrain soit visé, comme dans l'approche ergonomique, mais c'est à l'aide de situations décadrées (voire « décalées »), puis seulement recadrées, que le formateur vise l'apprentissage, un apprentissage à long terme et fonctionnant sous forme de réminiscence en situations réelles (Faulx, 2008). Les théoriciens de l'apprentissage, dans ce domaine, recommandent d'ailleurs une « juste distance » entre l'objet de l'apprentissage ou son contexte, et la stratégie de formation (Karolewicz, 1998) : trop de recouvrement amène à l'identité, et donc à l'inutilité de la simulation, trop peu de recouvrement amène à l'impossibilité de comparaison (Jaoui, 1990). Cet héritage remonte aux débuts de la démarche groupale. Comme le rappelle Faucheux (1959), pour Lewin, la tâche est un prétexte pour faire fonctionner le groupe. Elle est pensée en termes de motivation et d'apprentissage, non pour un lien direct au travail.

C'est en partie en opposition à cette posture que les ergonomes ont affirmé avec force la nécessité d'un rapprochement de la formation et du travail, et réclamé que l'analyse du travail trouve la place qui lui revient (Parage et Kerverdo, 2008). Dans cette perspective, Leplat (2005) a stigmatisé les « cas négatifs » de formation qu'il appelle « décontextualisées », notamment les formations qui prennent peu en compte les conditions contextuelles d'utilisation des connaissances communiquées ou apprises. L'importance que les apprentissages soient « situés » (*Éducation permanente* 173 et 174, 2007) est mise en avant, dans la ligne du positionnement de Montmollin (1974) sur la nécessité de construire des formations après analyse des compétences et du comportement au travail des opérateurs expérimentés. Le projet de la didactique professionnelle est à ce sujet on ne peut plus clair : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle, et utiliser les situations de travail comme support à la formation (Bouthier, Pastré et Samurçay, 1995). L'action formative d'inspiration ergonomique requiert donc de s'intéresser non

seulement à l'activité des opérateurs (Clot *et al.*, 2005 ; Olry, 2008), spécifiquement des opérateurs experts (Zeitler et Bergueriou, 2008), mais aussi de procéder à l'analyse des situations de travail, ce qui constitue la première étape incontournable en didactique professionnelle (Kunégel, 2005). Cette posture va amener de multiples démarches préalables à la formation telles que la construction de référentiels de compétences, d'emploi et de formation (Coulet et Chauvigné, 2005 ; Breteau et Cuvillier, 2008 ; Fernagu-Oudet et Raynaud, 2008), ou l'identification des tâches critiques et des situations-clés (Olry, 2008).

En partageant différents gradients de proximité entre situation de formation et situation de travail, les formateurs des deux courants pourront probablement enrichir leurs stratégies didactiques et développer des ingénieries de formation qui tiennent davantage compte de la diversité des styles d'apprentissage des participants. De manière plus générale, l'enjeu est de déboucher sur un échange, voire une mobilisation conjointe, entre une épistémologie de formation généraliste et décontextualisée, telle qu'on la trouve dans les approches psychosociologiques, et une épistémologie de formation spécifique et située, telle que l'a développée l'approche ergonomique centrée sur l'activité.

Néanmoins, à nouveau, les commanditaires doivent être conscients de certaines nuances. Les approches psychosociologiques de la formation tiennent également compte des réalités de travail *via* notamment l'analyse de la demande et des besoins de formation. Les méthodes et approches de formation qui en sont héritées ont largement pénétré le terrain du monde professionnel, et on parle d'ailleurs depuis une quarantaine d'années de « formation psychosociale dans les organisations » (Goguelin *et al.*, 1971). De l'autre côté, les préoccupations humanistes sont présentes dans la formation des adultes d'inspiration psycho-ergonomique, par un travail intense sur les dimensions de santé et de bien-être au travail (Teiger et Lacomblez, 2005), et par un objectif fondamental qui est de contribuer à un monde professionnel mieux adapté à l'homme et des conditions de travail qui lui sont plus favorables (Bellemare *et al.*, 2001). Il n'en reste pas moins qu'entamer ce dialogue et ce croisement de pratiques constitue également une manière de dépasser la dualité historique des objectifs de la formation, et de rejoindre l'injonction de Merle (2006) qui considère qu'un des enjeux de la formation tout au long de la vie (FTTLV) est de parvenir à dépasser le dualisme entre humanisme et utilitarisme dans la formation pour bâtir une vision qui réponde à des enjeux globaux.

Illustration

La réalisation de formations combinant les deux approches constitue une entreprise ambitieuse et très stimulante, qui requiert généralement la mise en commun de compétences complémentaires de spécialistes des deux approches. Pour illustrer les fruits d'une telle démarche, nous présentons ci-après un projet de formation développé dans le domaine de la vente d'automobiles en salle d'exposition, destiné à des commerciaux dans leur première année d'emploi. Le tableau suit la structure de l'article concernant les apports réciproques.

TABLEAU 1
Exemple de formation combinant les deux approches

	Approche ergonomique Démarches et actions de formation	Approche psychosociologique Démarches et actions de formation	Commentaires et mise en perspective
	<i>Ancrage dans le travail</i> Démarche préalable de diagnostic fondée sur l'analyse de l'activité : observations, entretiens simples et d'autoconfrontation d'opérateurs expérimentés : <ul style="list-style-type: none"> • Identification des situations-clés. • Identification des concepts pragmatiques et des représentations pour l'action mobilisés dans l'activité de vente. • Identification des compétences-clés et des situations critiques. Construction de mises en situations nécessitant la mobilisation des concepts et représentations pragmatiques préalablement identifiées.	<i>Ancrage groupal</i> Au début de la formation, mobilisation et partage des représentations des participants sur l'activité de vente via des techniques groupales qui permettent de les faire émerger. Construction commune par les participants des critères de qualité d'une vente réussie. Travail collectif sur les valeurs afin de permettre une réflexion et une confrontation sur des éléments idéologiques de la fonction de vendeur, et faciliter ainsi l'appropriation personnelle et identitaire du métier. Échanges en groupe en fin de formation sur les intentions de transfert des acquis de formation.	L'approche ergonomique apporte la connaissance nécessaire pour identifier les situations-clés et caractériser et les compétences de l'activité de vente. Cette démarche permet la construction de situations de formation pertinentes. L'approche psychosociologique, quant à elle, utilise la ressource du groupe pour permettre des échanges de représentations entre les participants. Ces échanges vont faciliter l'émergence d'une dynamique motivationnelle et identitaire liée à l'activité de vente, la réflexion sur des positionnements et attitudes personnelles, ou encore la mise à jour des conflits intrapersonnels qui peuvent faire obstacle à l'apprentissage. En somme, on apportera aux participants une compréhension complémentaire de ce qu'est la vente : du côté ergonomique, en partant du travail réel ; du côté psychosociologique, en partant du partage groupal des représentations et des conceptions des apprenants.
Dimension technique vs dimension socio-relationale	<i>Dimension technique du travail</i> Identification des médiateurs et objets nécessaires au travail (connaissance de la gamme au regard d'une typologie de la clientèle, des modes de calculs de coûts, etc.) et apprentissage théorique et pratique de ces éléments. Développement de la capacité de l'utilisation du catalogue et de la marge de manœuvre sur le calcul des coûts. Apprentissage des phases de la relation commerciale. Analyse des gestes techniques de la vente par jeux de rôles ou vidéo d'opérateurs experts.	<i>Dimension socio-relationale du travail</i> Utilisation de grilles d'auto et d'hétéro diagnostic pour aider à la réflexivité personnelle. Identification des modes de communication et de relation préférentiels (en situation de vente et dans d'autres situations), jeux de rôles contre-atitudinaux permettant de développer de nouveaux comportements. Feedbacks croisés permettant aux participants de travailler sur des éléments tels que la présentation de soi, la relation aux autres, le self management...	L'activité de vente combine à la fois des éléments techniques et socio-relationnels. Du point de vue technique, il est essentiel de maîtriser des outils (comme le catalogue, les modes de calculs, ...), mais aussi de connaître certaines théories liées à la relation commerciale, par exemple. L'approche ergonomique est bien équipée pour apporter ces éléments. D'autre part, on considère que pratiquer la vente nécessite de pouvoir comprendre son propre fonctionnement en situation de relation et de communication, ainsi que de pouvoir tester des attitudes moins familières et d'en observer les effets, en somme de développer son propre répertoire comportemental et sa connaissance de soi, ce que les techniques psychosociologiques peuvent adéquatement mobiliser.

Techniques et outils	<p><i>Techniques et outils de l'ergonomie</i></p> <p>Utilisation de la vidéo pour aider à identifier les concepts pragmatiques.</p> <p>Utilisation de simulateurs (jeux de rôles avec acteurs), notamment pour recréer des incidents critiques courants ou des situations exceptionnelles.</p> <p>Utilisation du tiers dans le processus d'apprentissage via les techniques d'instructions au sosie et d'interconfrontation.</p>	<p><i>Techniques et outils psychosociologiques</i></p> <p>Utilisation de la vidéo pour accroître la capacité de réflexivité et d'auto-analyse.</p> <p>Création d'expériences structurées (jeux de rôles entre participants ou avec des acteurs) amenant les participants à jouer des situations de communication complexes et leur permettant d'obtenir un feedback des autres participants.</p> <p>Utilisation du groupe dans le processus d'apprentissage par l'activité d'élucidation collective facilitant l'identification d'éléments pertinents pour chaque participant.</p>	<p>La mobilisation complémentaire des outils permet d'utiliser les processus techniques et sociaux de la formation de différentes manières. Ici, des processus techniques tels que la vidéo ou le jeu de rôles, que l'on retrouve dans les deux approches, seront exploités alternativement avec un regard ergonomique pour décortiquer finement l'activité, et psychosocial pour travailler sur des impressions plus globales liées à l'identité personnelle et professionnelle.</p> <p>Les processus sociaux sont également complémentaires. Il a été choisi ici de mobiliser l'apprentissage par des relations dyadiques centrées sur l'activité, comme on a coutume de le faire dans l'approche ergonomique, ainsi que d'utiliser la dynamique groupale pour faciliter le traitement de l'information dès lors que l'apprenant essaie de nommer et décrit ses apprentissages en comparaison avec le vécu de ses pairs.</p>
	<p><i>Contextualisation de la formation par rapport au travail</i></p> <p>Création d'une salle d'exposition destinée à la formation simulant les différents éléments essentiels de celle-ci.</p> <p>Utilisation de clients fictifs reproduisant les situations les plus courantes.</p> <p>Suivi de la formation par des pratiques accompagnées sur le terrain.</p> <p>Construction de la structure conceptuelle de la situation : classes de situations, indicateurs, règles d'actions, notamment sur les goûts des clients et les manières de les identifier.</p>	<p><i>Décontextualisation-recontextualisation de la formation par rapport au travail</i></p> <p>Mise en perspective d'expériences vécues en situations de vente avec d'autres expériences de vie.</p> <p>Identification des ressources personnelles dans des domaines pertinents par rapport à l'activité de vente : relation, communication, séduction, utilisation du corps et de l'espace, négociation, etc., et développement de ces différents éléments par des expériences structurées.</p> <p>Expériences structurées sur les notions de préférences, de choix, de goûts, de valeurs et d'image sociale, avec identification de manières de fonctionner personnelles.</p>	<p>La combinaison des deux approches vise des types d'apprentissages différents.</p> <p>L'approche ergonomique aide les apprenants à identifier des classes de situations, à organiser leurs représentations, à recueillir des indicateurs, à mesurer des écarts et à réguler leur activité.</p> <p>L'approche psychosociale aide les apprenants à intégrer l'expérience de vente dans l'écologie globale de leurs cognitions, affects et comportements : elle facilite les transferts entre le contexte visé par la formation et d'autres contextes professionnels et privés.</p>

Conclusion

Cette revue critique de la littérature a permis de montrer que les deux courants majeurs des pratiques de formation en organisation partagent des filiations théoriques et épistémologiques communes, qu'elles ont déclinées dans des dispositifs, des concepts et des méthodologies très différents. Il en résulte des approches contrastées, mais compatibles. Leurs apports au développement des ressources humaines en organisation apparaissent ainsi complémentaires, entre apprentissages transversaux et spécifiques, développement personnel et professionnel, dimensions relationnelles et fonctionnelles du travail. À l'instar de la formation que nous avons présentée à titre d'illustration au point précédent, ce constat invite d'une part les formateurs à intensifier leurs échanges, et d'autre part les commanditaires à mobiliser les apports de ces deux approches afin de contribuer au mieux au développement des personnes et des organisations.

Bibliographie

- Abric, Jean-Claude, Willem Doise, Pierre De Visscher, Jacques Maisonneuve et Jacques Pain. 1999. « Dynamique des groupes, analyse institutionnelle et psychologie sociale ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 43-44, 7-34.
- Allouche-Benyaoun, Joëlle et Marcel Pariat. 1993. *La fonction formateur*. Paris : Dunod.
- Argyris, Chrys. 1995. *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris : Interéditions.
- Argyris, Chrys et Donald Schön. 1974. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Baiwir, Jeanine et Robert Delhez. 1979. « Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ? ». *Cahiers de psychologie sociale*, 2, 4-8.
- Barbier, Jean-Marie et Marc Durand. 2003. « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? ». *Recherche et formation*, 43, 99-117.
- Barus-Michel, Jacqueline, Eugène Enriquez et André Lévy. 2003. *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Beckers, Jacqueline. Sous presse. « Maîtrise de la situation d'enseignement-apprentissage et savoir ». *Pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. P. Maubant et S. Martineau, dir. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélanger, Paul et Magali Robitaille. 2008. *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente. Montréal : UQAM.
- Bélanger, Paul, Maryse Larivière et Brigitte Voyer. 2004. *Les pratiques et l'organisation de la formation en entreprise au Québec. Étude exploratoire*. Centre interdisciplinaire de recherche et de développement sur l'éducation permanente. Montréal : UQAM.
- Bellemare, Marie, Sylvie Montreuil, Micheline Marier, Johane Prévost et Denis Allard. 2001. « L'amélioration des situations de travail par l'ergonomie participative et la formation ». *Relations industrielles / Industrial Relations*, 56 (3), 470-490.
- Bernier, Colette. 1999. « La formation en entreprise au Québec : un état des lieux ». Toronto : Centre de recherche sur le travail et le syndicalisme, Université York, Recherches en formation : documents de travail, no 99-02, 22 p.
- Blanchard-Laville, Claudine et Dominique Fablet, dir. 2000. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

- Bourgeois, Étienne. 1991. « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique ». *Mesure et évaluation en éducation*, 14 (1), 15-57.
- Bourgeois, Étienne. 2007. « Les théories de l'apprentissage. Un peu d'histoire ». *Apprendre et faire apprendre*. É. Bourgeois et G. Chapelle, dir. Paris : PUF, 21-38.
- Bourgeois, Étienne et Jean Nizet. 1997. *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bouthier, Daniel, Pierre Pastré et Renan Samurçay. 1995. « Le développement des compétences : analyse du travail en didactique professionnelle ». *Éducation Permanente*, 123, 7-12.
- Bretauudeau, Jacques et Bruno Cu villier. 2008. « Approche "didactique professionnelle" sur un métier d'expertise : le cas de la frappe à froid ». *Éducation permanente*, 174, 61-74.
- Buysse, Alexandre. Sous presse. « Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels de l'enseignant ». *Pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. P. Maubant et S. Martineau, dir. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Carré, Philippe et Pierre Caspar, dir. 2004. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. 2^e éd. Paris : Dunod.
- Chamberland, Guy et Gilles Provost. 1996. *Jeu, simulation et jeu de rôles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clot, Yves. 2006. « Clinique du travail et clinique de l'activité ». *Connexions*, 1, 165-177.
- Clot, Yves. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Yves, François Daniellou, Guy Jobert, Patrick Mayen, Paul Olry et Yves Schwartz. 2005. « Travail et formation : les bénéfices d'une analyse exigeante ». *Éducation permanente*, 165, 139-160.
- Coulet, Jean-Claude et Christian Chauvigné. 2005. « Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation ». *Éducation permanente*, 165, 101-114.
- De Visscher, Pierre. 2001. *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : PUF.
- De Visscher, Pierre. 2004. « Les trames expérimentées en dynamique des groupes ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 64, 69-70.
- Delhez, Robert. 1999. « Réflexions sur une pratique de l'animation ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 43-44, 35-185.
- Doyle, Willem. 1990. « Themes in Teacher Education Research ». *Handbook of Research on Teacher Education*. W.R. Houston, dir. New York : Macmillan, 3-24.
- Falzon, Pierre et Catherine Teiger. 2004. « Ergonomie et formation ». *Traité des sciences et des techniques de la formation*. P. Carré et P. Caspar, dir. Paris : Dunod, 145-162.
- Faucheux, Claude. 1959. *Kurt Lewin : Psychologie dynamique, les relations humaines*. Paris : PUF.
- Faulx, Daniel. 2008. « L'animatique des groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes ». *Éducation permanente*, 174, 147-156.
- Faulx, Daniel. Sous presse. « Un modèle de compétences pour les formateurs d'adultes en organisation ». *Psychologie du travail et des organisations*.
- Faulx, Daniel et Sophie Delvaux. 2007. « Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 75-76, 157-160.
- Fernagu Oudet, Solveig et Bernard Raynaud. 2007. « Besoin de formation ou développement professionnel ? Créer des occasions de transmission du geste entre bouchers en grande surface ». *Éducation permanente*, 174, 89-106.
- Fournier, Pierre-Sébastien. 2004. « Concevoir une formation : réflexion sur une démarche d'aide à l'apprentissage sur le cours de vie ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 6 (2) (revue électronique).

- Fournier, Pierre-Sébastien. 2005. « Psychologie de la formation, jalons et perspectives par Jacques Leplat ». *Relations industrielles / Industrial Relations*, 60 (2), 375-376.
- Goguelin, Pierre, Jean Cavozi, Jean Dubost et Eugène Enriquez. 1971. *La formation psychosociale dans les organisations*. Paris : PUF.
- Gonzalez, Rafaël. 2005. « L'analyse réflexive collective de l'activité de cadres de direction dans une relation de service "centrée sur autrui" : un cas de formation-action ergonomique dans le secteur des "crèches" municipales en France ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé (PISTES)*, 6 (2) (revue électronique).
- Guérin, François, Antoine Laville et François Daniellou. 1997. *Comprendre le travail pour le transformer*. Toulouse : Octarès.
- Hess, Rémi. 1981. *La sociologie d'intervention*. Paris : PUF.
- Igalens, Jacques. 2004. « Gestion des ressources humaines ». *Traité des sciences et des techniques de la formation*. P. Carré et P. Caspar, dir. Paris : Dunod, 105-126.
- Jaoui, Hubert. 1990. *La créativité, mode d'emploi*. Paris : E.S.F.
- Jobert, Guy. 2003. « Formation ». *Vocabulaire de psychosociologie*. J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, dir. Ramonville Saint Agne : Erès, 353-359.
- Karnas, Guy. 2006. « Introduction à la psychologie du travail ». <<http://dev.ulb.ac.be/bepsy/cms/index.php>>.
- Karolewicz, Francis. 1998. *L'expérience. Un potentiel pour apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Knowles, Malcolm. 1990. *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kunégl, Patrick. 2005. « L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs ». *Éducation permanente*, 165, 127-138.
- Landry, Simone. 2008. *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lapassade, Georges. 1971. *Groupes, organisations, institutions*. Paris : Gauthier Villars.
- Leblanc, Serge, Luc Ria, Gilles Dieumegard, Guillaume Serres et Marc Durand. 2008. « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *@activités*, (5) 1, 58-78 (revue électronique).
- Leclercq, Gilles. 2005. « Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail ». *Les institutions éducatives face au numérique*, actes du colloque du SIF, MSH Paris Nord.
- Leplat, Jacques. 1997. *Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, Jacques. 2002. *Psychologie de la formation. Jalons et perspectives*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, Jacques. 2005. « Les contextes en formation ». *Éducation permanente*, 166, 29-48.
- Leroy, Jean-François. 1993. « La notion de projet ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 17, 72-103.
- Lewin, Kurt. 1945. *Resolving Social Conflicts*. New York : Basic Books.
- Liétard, Bernard. 2002. « Les apprentissages expérientiels : le projet autour de quatre concepts et d'un enterrement ». *Vivre ses projets : construire activement son projet professionnel*. B. Dauberville, dir. Paris : ESF, 51-57.
- Lindeman, Edward. 1926. *The Meaning of Adult Education*. New York : New Republic.
- Maisonnette, Jean. 2005. *Psychosociologie et formation, trente ans de formation relationnelle en groupe*. Paris : L'Harmattan.

- Mayen, Patrick. 1999. « Des situations potentielles de développement ». *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Meirieu, Philippe. 1987. « Groupes et pédagogie ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 7-8, 45-58.
- Merle, Vincent. 2006. « Apprendre tout au long de la vie : pourquoi, comment ? ». Conférence présentée au Premier forum mondial de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Paris : UNESCO, <<http://www.centre-info.fr/forum-mondial/spip.php?article63>>.
- Michel, Georges et Martine Allemand. 2008. « L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs ». *Travail et apprentissages*, 2, 111-130.
- Michelot, Christian. 2003. « Kurt Lewin ». *Vocabulaire de psychosociologie*. J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy, dir. Ramonville Saint Agne : Erès, 505-517.
- Montmollin, Maurice de. 1974. *L'analyse du travail, préalable à la formation*. Paris : Armand Colin.
- Montreuil, Sylvie et Marie Bellemare. 2001. « Introduction au numéro spécial Ergonomie, formation et transformation des milieux de travail ». *Relations industrielles / Industrial Relations*, 56 (3), 459-469.
- Mucchielli, Roger. 2006. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : E.S.F.
- Noyé, Didier et Jacques Piveteau. 2002. *Guide pratique du formateur*. Paris : Insep Consulting.
- Oly, Paul. 2008. « Analyse de l'action et compréhension de l'activité pour la formation. L'exemple des apprentis préposés ». *Éducation permanente*, 174, 107-126.
- Oly, Paul et Pierre Parage. 2008. « Travail et formation : quelques pratiques en émergence. Éditorial ». *Éducation permanente*, 174, 5-8.
- Ombredane, André et Jean-Marie Faverge. 1955. *L'analyse du travail*. Paris : PUF.
- Palazzeschi, Yves. 2004. « Histoire de la formation post-scolaire ». *Traité des sciences et des techniques de la formation*. P. Carré et P. Caspar, dir. Paris : Dunod, 19-40.
- Parage, Pierre. 2008. « Retour sur quelques présupposés de base pour l'analyse du travail en vue de la formation ». *Éducation permanente*, 174, 127-138.
- Pastré, Pierre et Renan Samurçay. 1995. « La conceptualisation des situations de travail dans la formation ». *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- Parage, Pierre et Jean-Marc Kerverdo. 2008. « Une démarche d'ingénierie didactique appliquée à une activité de service ». *Éducation permanente*, 174, 9-24.
- Pastré, Pierre. 2005a. « La deuxième vie de la didactique professionnelle ». *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, Pierre. 2005b. *Apprendre par la simulation : de l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, Pierre. 2007. « Apprendre à faire ». *Apprendre et faire apprendre*. E. Bourgeois et G. Chappelle, dir. Paris : PUF, 109-121.
- Pastré, Pierre, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud. 2006. « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Patin, Bertille. 2005. « Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes ». *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 67-68, 163-178.
- Perret-Clermont, Anne-Nelly. 1996. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. 5^e éd. Berne : Peter Lang.
- Pfeiffer, William et John Jones. 1983. *A Handbook of Structured Experiences for Human Relations*. San Diego : University Associates, vol. 1.
- Piskurich, George, Peter Bekschi et Brandon Hall. 2000. *The ASTD Handbook of Training Design and Delivery*. New York : Amacom.

- Quadéri, André. 2004. « Rhétorique et pragmatique dans les groupes de paroles en gériatrie ». *Connexions*, 82, 49-55.
- Rabardel, Pierre. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitives des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rogers, Carl. 1969. *Freedom to Learn : A View of What Education Might Become*. Columbus : Merrill.
- Saint-Arnaud, Yves. 1978. *Les petits groupes, participation et communication*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Samurçay, Renan et Pierre Rabardel. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences ». R. Samurçay et P. Pastré, dir. *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, 163-180.
- Schön, Donald. 1994. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- St-Vincent, Marie, Monique Lortie et Denise Chicoine. 2001. « Participatory Ergonomics Training in the Manufacturing Sector and Ergonomic Analysis Tools ». *Relations industrielles / Industrial Relations*, 56 (3), 491-515.
- Teiger, Catherine et Marianne Lacomblez. 2005. « L'ergonomie et la transformation du travail et/ou des personnes ». *Éducation permanente*, 165, 9-28.
- Theureau, Jacques. 1992. *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
- Tilman, Francis et Dominique Grootaers. 2006. *Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage*. Charleroi : Chroniques Sociales.
- Touraine, Alain. 1983. *La production de la société*. Paris : Le Seuil.
- Tuckman, Bruce. 1965. « Developmental Sequence in Small Groups ». *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
- Vergnaud, Gérard. 1985. « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». *Psychologie française*, 30, 245-252.
- Vergnaud, Gérard. 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vidal, Jean-Philippe. 2006. « Analyse clinique de conduites professionnelles : une méthodologie originale pour un travail en groupe ». *Connexions*, 86, 65-96.
- Vidal-Gomel, Christine et Janine Rogalski. 2007. « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences ». *@ctivité*, 4 (1) (revue électronique).
- Voisin, André. 2004. « Ergonomie et formation ». *Traité des sciences et des techniques de la formation*. P. Carré et P. Caspar, dir. Paris : Dunod.
- Weill-Fassina, Annie, Pierre Rabardel et Danièle Dubois, dir. 1993. *Représentations pour l'action*. Toulouse : Octarès.
- Zeitler, André et Lyane Bergerioux. 2008. « Former des experts, une mission impossible ? ». *Éducation permanente*, 174, 25-37.

RÉSUMÉ

La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques

Face aux nouveaux défis que constituent la globalisation, les évolutions technologiques et les évolutions démographiques, la formation revêt aujourd'hui une importance cruciale dans le développement de la ressource humaine en organisation. Ce domaine

est actuellement dominé, tant du point de vue scientifique que de celui des pratiques, par deux grands courants : le courant psychosociologique et le courant ergonomique. Si l'apport de l'un comme de l'autre est incontestable, on constate une grande méconnaissance entre ces deux courants, ainsi que l'absence d'un dialogue et d'une mise en perspective scientifique. Cette contribution propose d'initier cette démarche, à la fois dans l'optique de développer les pratiques des formateurs – qu'il s'agisse de professionnels de la formation ou de personnes appelées à jouer ce rôle ponctuellement dans leur carrière –, mais aussi d'aider les commanditaires de formation à mieux orienter leurs choix de formation grâce à une meilleure compréhension des deux approches.

De cette mise en perspective réalisée à partir tant des travaux historiques que des recherches les plus récentes, il ressort d'abord plusieurs points communs. (1) Une volonté de développer de nouveaux modes d'apprentissage, nourris par des recherches scientifiques, et qui rompent avec les approches scolaires. (2) Un lien fort établi entre théorie et action, avec des pratiques qui articulent la pratique et la connaissance, l'intervention sur l'organisation et l'apprentissage individuel. (3) Une vision de l'apprentissage comme résultant de l'action combinée avec la réflexion sur l'action.

En contraste avec ces fondements communs, plusieurs points de divergences se prêtant à de fructueux échanges sont identifiés. (1) Un ancrage prioritaire sur le groupe pour les approches psychosociologiques, sur le travail pour les approches ergonomiques. (2) Une centration sur les aspects plutôt fonctionnels et spécifiques du travail pour l'approche ergonomique, plutôt sur les aspects relationnels et transversaux pour l'approche psychosociologique. (3) Quatre points sur lesquels des échanges de techniques seraient profitables. (4) Une controverse sur la question du lien – nécessaire ou non – entre travail et formation. En prenant acte de la complémentarité des deux approches (à la fois compatibles et différentes), il apparaît utile d'entreprendre un dialogue tant dans une optique de lisibilité des pratiques de formation en organisation que d'efficacité. Un tel constat invite donc les formateurs à intensifier leurs échanges, et les commanditaires à mobiliser les apports conjoints des deux approches afin de développer au mieux les ressources humaines de leurs organisations.

MOTS-CLÉS : compétences, développement des ressources humaines, dynamique des groupes, formation, ergonomie, psychosociologie

SUMMARY

Training in Organizations : Putting Psychosociological and Ergonomic Approaches into Perspective

Faced with new challenge from globalization, technological and demographic changes, today organizational training takes a crucial importance in the development of human resources in organizations. From both a scientific and practical point of view, two major currents presently seem to rule this field : a psychosociological current and an ergonomic current. The contributions of each of them in organizational human resources development are unquestionable, but we have observed significant levels of misunderstanding between the two, as well as a lack of dialogue and scientific objectivity. The present paper intends to initiate this dialogue with an eye towards developing training practices. Thanks to a better understanding of these main approaches, our aim is to help those who seek to train personnel to better orientate their choice of training.

From this perspective, based as much on historical research as on more recent works, several common points are obvious. (1) There is a wish to develop new learning strategies which draws substance from scientific research, and which breaks with school-based models. (2) There is a strong link between theory and action, together with practices that combine doing and knowledge. (3) There is also a vision of learning as the result of action combined with reflection on action.

In contrast with these shared foundations, several differences leading to fruitful exchange have been identified. (1) Focus on group from psychosociological approaches, as opposed to focus on work from ergonomic perspectives; (2) concentration on functional and specific aspects of work in the ergonomic approach and emphasis on relational and transversal aspects in the psychosociological approach; (3) four points on which technical exchanges would be profitable; (4) a major controversy on the question of whether the link between work and training is necessary or not. By becoming aware of the complementarity of the two approaches (compatible and different), we become convinced that it is essential to begin a dialogue in order to make organizational training practices more understandable and more effective.

KEYWORDS : competence, group dynamics, human resources development, ergonomics, psychosociology, training

RESUMEN

La formación en organización : puesta en perspectiva de los enfoques psicosociológicos y ergonómicos

Frente a los nuevos desafíos que constituyen la globalización, las evoluciones tecnológicas y las evoluciones demográficas, hoy en día la formación reviste una importancia crucial en el desarrollo del recurso humano en organización. Tanto desde el punto de vista científico como de las prácticas, este sector está actualmente dominado por dos grandes corrientes : la corriente psicosociológica y la corriente ergonómica. Aunque el aporte de la una y de la otra es incontestable, se constata una gran falta de conocimiento entre estas dos corrientes, así como una ausencia de diálogo y de una puesta en perspectiva científica. Esta contribución propone iniciar el diálogo con una óptica doble : la de desarrollar las prácticas de los formadores – que se trate de profesionales de la formación o de personas llamadas a ejercer este papel de forma puntual en su carrera – y a la vez, la de ayudar a los comanditarios de formación a que, gracias a un mejor comprensión de los dos enfoques, orienten mejor su selección de formación.

Desde esta puesta en perspectiva realizada a partir tanto de los trabajos históricos como de las investigaciones más recientes, se desprenden para empezar varios puntos comunes. (1) Una voluntad de desarrollar nuevos modos de aprendizaje, sustentados por investigaciones científicas y que rompen con los enfoques escolares. (2) Un vínculo sólido establecido entre teoría y acción, con prácticas que articulan la práctica y el conocimiento, la intervención sobre la organización y el aprendizaje individual. (3) Una visión del aprendizaje resultado de la acción combinada con la reflexión sobre la acción.

En contraste con estos fundamentos comunes, se identifican varios puntos de divergencias que se prestan a fructíferos intercambios. (1) El enfoque psicosociológico se concentra

de forma prioritaria en el grupo, en tanto que el enfoque ergonómico se concentra en el trabajo. (2) El enfoque ergonómico se centra más bien en los aspectos funcionales y específicos del trabajo, en tanto que el enfoque psicosociológico se centra en los aspectos relacionales y transversales. (3) Cuatro puntos sobre los cuales los intercambios de técnicas serían sumamente provechosos. (4) Existe una controversia sobre el tema del vínculo – necesario o no – entre trabajo y formación. Al tomar conciencia de la complementariedad de los dos enfoques (compatibles y diferentes a la vez), se revela la utilidad de emprender un diálogo tanto en una óptica de legibilidad de las prácticas de formación en organización como de eficacia. Esta constatación debería entonces incitar a los formadores a intensificar sus intercambios y a los comanditarios a movilizar los aportes comunes de los dos enfoques con objeto de desarrollar lo mejor posible los recursos humanos de sus organizaciones.

PALABRAS CLAVES : competencias, desarrollo de los recursos humanos, dinámica de grupos, formación, ergonomía, psicosociología